

A transição agroecológica no curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo do Instituto Federal Catarinense, partindo da Teoria Decolonial

 Célia Regina Appio¹  Adolfo Ramos Lamar²

^{1, 2} Universidade Regional de Blumenau - FURB. Programa de Pós Graduação em Educação. Rua Antonio da Veiga, 140. Blumenau – SC. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: regippio@yahoo.com.br

RESUMO. Este artigo resultou da pesquisa realizada no curso de Doutorado em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB) objetivando compreender o lugar da Agroecologia no curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo do Instituto Federal Catarinense, partindo da Teoria Decolonial. A pesquisa é qualitativa e foi realizada no Campus Avançado de Abelardo Luz. A partir da concepção de educação profissional e tecnológica analisamos como a Agroecologia é vivenciada e caracterizamos a pedagogia do campo voltada para a EPT brasileira. Analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico e a Lei nº 11.892. Realizamos entrevistas, revisão bibliográfica e documental, e análise documental. A Agroecologia é vivenciada como um campo de conhecimentos que transcende o paradigma hegemônico e que necessita estar vinculada à vivência dos sujeitos do campo, a qual ocorreu a partir de todas as tentativas de aproximar o trabalho educativo da realidade dos estudantes, futuros docentes e cidadãos. Envolveu uma busca que converge para a construção de novas relações entre os humanos, não humanos e a natureza. Se por um lado, o diálogo de saberes fortaleceu a articulação local/global, por outro é visível a correlação de forças contrárias à perspectiva emancipatória na educação e na agricultura.

Palavras-chave: a educação profissional e tecnológica, instituto federal catarinense, hybris do ponto zero, epistemologia.

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-------|--------|------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 10 | e19425 | UFNT | 2025 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|-------|--------|------|------|-----------------|



The agroecological transition in the Pedagogy course, with an emphasis on Rural Education at the Instituto Federal Catarinense based on Decolonial Theory

ABSTRACT. This article is the result of research conducted in the Doctoral Program in Education at the Regional University of Blumenau (FURB). It aims to understand the role of agroecology in the Pedagogy program, with an emphasis on Rural Education, at the Instituto Federal Catarinense, based on Decolonial Theory. The research was conducted at the Abelardo Luz Advanced Campus. Based on the concept of professional and technological education, we analyzed how agroecology is experienced and characterized rural pedagogy focused on Brazilian EPT. The research is qualitative. We analyzed the Institutional Development Plan, the Pedagogical Project, and Law No. 11,892. We conducted interviews, a bibliographic and documentary review, and document analysis. The agroecological transition emerged from a field of knowledge that transcended the hegemonic paradigm, linked to the practices of rural subjects and the Campus. It is experienced in educational work, articulated with the reality of students, future teachers, and citizens, thus converging toward the construction of new relationships between humans, non-humans, and nature. If, on the one hand, the dialogue of knowledge strengthened local/global articulation, on the other hand, the correlation of forces contrary to the emancipatory perspective in education and agriculture is visible.

Keywords: professional and technological education, federal institute of Santa Catarina, hybris from point zero, epistemology.

La transición agroecológica en el curso de Pedagogía, con énfasis en Educación Rural del Instituto Federal Catarinense, con base en la Teoría Decolonial

RESUMEN. Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Regional de Blumenau (FURB). Su objetivo es comprender el papel de la agroecología en el programa de Pedagogía, con énfasis en Educación Rural, del Instituto Federal Catarinense, con base en la Teoría Decolonial. La investigación se realizó en el Campus Avanzado Abelardo Luz. Con base en el concepto de educación profesional y tecnológica, analizamos cómo se experimenta la agroecología y cómo se caracteriza la pedagogía rural con enfoque en la EPT brasileña. La investigación es cualitativa. Analizamos el Plan de Desarrollo Institucional, el Proyecto Pedagógico y la Ley n.º 11.892. Realizamos entrevistas, una revisión bibliográfica y documental, y un análisis de documentos. La transición agroecológica emergió de un campo de conocimiento que trascendió el paradigma hegemónico, vinculado a las prácticas de los sujetos rurales y del Campus. Se experimenta en el trabajo educativo, articulado con la realidad de estudiantes, futuros docentes y ciudadanos, convergiendo así hacia la construcción de nuevas relaciones entre humanos, no humanos y la naturaleza. Si por un lado el diálogo de saberes fortaleció la articulación local/global, por otro lado es visible la correlación de fuerzas contraria a la perspectiva emancipadora en la educación y en la agricultura.

Palabras clave: educación profesional y tecnológica, instituto federal de Santa Catarina, hybris desde el punto cero, epistemología.

Introdução

As Universidades e escolas modernas, de acordo com Roach e Lamar (2012), não valorizam os saberes do campesino, tratam-no como inferiores porque estes se embasam em saberes empíricos, no sentido cotidiano, e nos saberes ancestrais. Para as escolas e universidades, o alcance gnosiológico desses saberes não vai além de como as coisas acontecem e, por isso, não dá conta de explicar racionalmente. Atualmente, a epistemologia do saber do campesino é abordada por diferentes quadros teóricos, como a agroecologia (Sevilla-Guzmán, 2006), bioética (Roach & Lamar, 2012), os Movimentos Sociais do campo, dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil, do movimento Zapatista, tendo como sustentação a Educação Popular proposta por Paulo Freire.

De acordo com Tardin (2021, p. 35), a história dos agricultores camponeses e os povos originários conta sobre a capacidade de cooperar e gerar sinergias com a natureza, desenvolvendo agroecossistemas sustentáveis e, ao mesmo tempo em que sofrem as determinações do capital, tomam posição de antagonismo, enfrentam e resistem. Nessa direção, Jacob (2016, p. 79) explica que “O paradigma hegemônico de agricultura que se impõe na atualidade - o agronegócio- é, em grande medida, apoiado pelos saberes e práticas que são reproduzidos pela Universidade”ⁱ. Nesse sentido, torna-se importante pesquisar o lugar da agroecologia no curso de formação de professores e as tensões existentes entre as diferentes formas de produzir conhecimentos no campo da agricultura. A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o lugar da Agroecologia no curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo do IFC, partindo da teoria decolonial.

Optamos pela abordagem decolonial com o olhar a partir da *hybris* do Ponto Zero, de Castro-Gómez (2007), pelo fato de que esta abordagem faz uma crítica ao apagamento de culturas dos povos dominados desde o processo de invasão. De acordo com Castro-Gómez ⁱⁱ (2007), a universidade reproduz o modelo epistêmico da *Hybris* do ponto zero a partir de pensamento disciplinar e pelo modo de organização arbórea. Nessa lógica, a universidade está incluída na ordem triangular da colonialidade do poder, do saber e do ser, apontando, assim, para a necessidade de pesquisar o modelo epistêmico da modernidade ocidental e sua influência no ensino superior. Consideramos que os pressupostos da teoria decolonialⁱⁱⁱ, especificamente da *Hybris* do ponto zero, são fundamentais para a construção do debate e da pesquisa em torno do lugar da agroecologia no curso de Pedagogia do Campo por fazer crítica aos silenciamentos

advindos do modelo epistêmico moderno colonial, na qual a universidade tem o lugar privilegiado de produção e reprodução do conhecimento partindo da triangulação das colonialidades.

Segundo a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA, 2007, p. 9) a construção e disseminação do conhecimento agroecológico... se faz mediante a revalorização dos saberes locais”. Nesse sentido, a Pedagogia do Campo, enquanto um modo de trabalhar pedagogicamente com o ensino e a aprendizagem voltado para a educação do campo e para a agroecologia, valoriza os saberes locais e os saberes de origem acadêmico, viabilizando, assim, o diálogo de saberes.

A preocupação com os impactos ambientais e sociais negativos, como os efeitos das mudanças climáticas, insegurança alimentar, destruição ambiental advindas e intensificadas com o uso das tecnologias disseminadas no movimento da Revolução Verde, ocorrida a partir da década de 1960 no cenário global, impulsionou o campo de pesquisas envolvendo a problemática ambiental. De acordo com Dentz e Espíndola (2019), um dos aspectos que contribuiu para a problemática ambiental foi a Revolução Verde, a qual deu início a modernização da agricultura implantando pacotes tecnológicos, em parceria com cooperativas e uso do crédito no campo, influenciando sobremaneira na formação dos técnicos agrícolas e na agricultura como um todo no Brasil. Nesse mesmo viés, está a pressão dos interesses econômicos divergentes à perspectiva agroecológica. De acordo com Altieri (2012, p. 150) os interesses econômicos... orientam as pesquisas e o desenvolvimento para a abordagem agroindustrial convencional, enquanto a pesquisa e o desenvolvimento de abordagem agroecológicas e sustentáveis têm sido largamente ignorados ou até mesmo marginalizados”.

De acordo com Schenkel (2012), a problemática ambiental e social decorre de um modelo de desenvolvimento centrado no paradigma da ciência moderna fundada na razão instrumental e nos interesses do mercado. Para ele, se faz necessário construir outro paradigma que contemple a integração, interconexões e interrelações entre os fenômenos, movimento este fundamental para entender e solucioná-la. Nesse sentido, nos remetemos ao campo da agroecologia por conter em si um paradigma que contempla os argumentos de Schenkel.

No Brasil, a agroecologia surgiu no final de 1970 a partir da agricultura alternativa, a qual divergiu do modelo da Revolução Verde implantado no pós-Guerra e configurado a partir da disseminação do uso de agrotóxicos, fertilizantes, mecanização, das sementes híbridas, dos transgênicos e da monocultura (Gubur, 2013). Esse modelo agroquímico trouxe inúmeras

consequências para o mundo, algumas delas denunciadas por Rachel Carson, bióloga americana, no livro Primavera Silenciosa (1962), onde a pesquisadora adverte sobre os efeitos dos pesticidas na vida de todos os seres vivos. No Brasil, o pacote da Revolução Verde foi implantado em 1964, no período de ditadura militar, durante o governo de João Goulart, como movimento de Reforma agrária.

De acordo com Balla, Massukado e Pimentel (2014), os cursos de agroecologia no Brasil foram introduzidos nas instituições de ensino a partir dos anos 2000, sendo que desde essa época, diversos cursos são criados em todos os níveis de ensino. Segundo Aguiar (1986), o modelo de modernização da agricultura, implantado no Brasil no final da década de 60, teve apoio da ciência e das políticas públicas. Juntamente com esse pacote tecnológico, um conjunto de políticas públicas interferiram na educação e nos currículos das universidades. Em 1972 foi instituído o Sistema Nacional de Pesquisa Agropecuária e criado a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), responsável em desenvolver pesquisas voltadas ao processo de modernização em andamento no Brasil. O serviço de extensão era encarregado de, a partir do papel do extensionista, levar ao agricultor orientações, como também fiscalizar a implantação desse pacote tecnológico, o qual foi criado nas universidades e financiado pelos bancos e cooperativas de crédito. Uma das consequências desse modelo diz respeito ao silenciamento dos saberes do agricultor, pois o conhecimento reconhecido como válido não era o dele, mas sim o conhecimento científico.

De acordo com Aguiar (1986), a Embrapa, enquanto organização, era semelhante aos centros internacionais. A existência de programa de intercâmbio entre centros nacionais e internacionais favorecia o treinamento de pesquisadores e a participação em congressos e outras formas de cooperação técnico-científica.

De acordo com Gubur (2013), os pioneiros na crítica à Revolução Verde no Brasil são referências para entender o contexto que abarca o campo da luta da agroecologia. José Lutzenberger, ativista ambiental, denunciou os malefícios dos agrotóxicos e mostrou a necessidade de sua regulamentação. Adilson Paschoal (2019) estudou os efeitos dos agrotóxicos nos agroecossistemas e cunhou a palavra agrotóxico; Ana Maria Primavesi^{iv} (2002) criticou as tecnologias importadas e defendeu a vida do solo. Luiz Carlos Pinheiro Machado desenvolveu o método ecológico de produção animal à base de pasto - pastoreio racional Voisin - PRV. Sebastião Pinheiro denunciou as contaminações ocorridas pelo uso de agrotóxicos e desenvolveu tecnologias para produzir alimentos ecológicos.

Os países da América Latina e do Caribe, especificamente, o Brasil, há 19 anos, conta com a Associação Brasileira de Agroecologia - ABA, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Uma das ações apontadas pela ABA (2007) é a de que a mesma dissemina conhecimentos sobre agroecologia e sobre a problemática socioambiental. Ainda dentre as ações, a ABA propõe políticas públicas voltadas para a proteção da biodiversidade e de agroecossistemas sustentáveis. Outro aspecto de enfoque da agroecologia segundo a ABA (2007) é o científico, teórico, prático e metodológico, com base em diversas áreas do conhecimento, que se propõe a estudar processo de desenvolvimento, sob uma perspectiva ecológica e sociocultural, e a partir de um enfoque sistêmico. Sob essa perspectiva, adota a unidade de análise, o agroecossistema.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e constituída pelos Institutos Federais, a partir da Lei nº 11.892/2008. Instituída a rede federal, foi criado o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Também foi criado o IFC, a partir da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e dos colégios agrícolas de Camboriú e Araquari.

Em 2008/2009, com a criação dos IFs, também ocorreu o processo de verticalização, assim 50% dos cursos oferecidos à comunidade destinados ao Ensino Médio Técnico Integrado; e 20% para formação de professores, envolvendo os cursos de química, física, matemática e ciências, e 30% para os demais cursos. Foram oferecidos cinco cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil, mesmo não previsto na Lei nº 11.892/2008, entre os cinco cursos, um deles é de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo. O curso é oferecido no Campus Avançado Abelardo Luz, localizado na Estrada Geral do Assentamento José Maria, no município de Abelardo Luz, onde realizamos o estudo de caso. A escolha do caso, se deu pela sua particularidade de o Assentamento ter o maior número de famílias assentadas e a maior área de terra desapropriada utilizada na Reforma Agrária de Santa Catarina.

O IFC oferece educação profissional e tecnológica com características voltadas ao mundo do trabalho e para a formação humana do estudante. Segundo o IFC (2017, p. 23) o trabalho pedagógico propõe-se a encontrar o equilíbrio entre a formação humana e a formação profissional orientado pelo diálogo, pela integração de saberes, pelos princípios de democracia, da autonomia e da participação crítica, visando a autonomia intelectual do educando”.

Para materializar essa proposta, a concepção de formação humana, de sociedade e de educação se fundamenta na perspectiva de que o trabalho pedagógico é desenvolvido a partir das relações sócio-históricas dos sujeitos e das condições objetivas que constituem essas relações. Assim, a educação oferecida pode reproduzir, quanto pode transformar as relações e o meio. À escola cabe a função de socializar os conhecimentos produzidos historicamente e contribuir na formação e emancipação humana. Sendo assim, o Instituto Federal Catarinense tem como principal alicerce para o trabalho pedagógico desenvolver essa proposta de educação visando a formação omnilateral. Segundo Frigotto (2013, p. 267) “As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário - um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, ... dos grilhões da sociedade capitalista”, coadunando, assim, com a perspectiva da agroecologia.

Um movimento em direção à construção de uma proposta para o ensino técnico agrícola no Brasil surgiu a partir de discussões ocorridas nas últimas três décadas sobre a formação do técnico agrícola, segundo o Conselho Estadual de Ensino Agrícola (CONEA) de Santa Catarina, a partir do livro intitulado “ A proposta Catarinense para o Ensino Técnico Agrícola no Brasil delineou-se uma proposta de ensino, construída entre os anos de 2007 e 2012” (IFC, 2018).

Segundo o IFC (2017) o curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo, passou a fazer parte dos cursos oferecidos no IFC e a compor o currículo no ano de 2018, atendendo estudantes residentes na área de reforma agrária, filhos dos povos originários, de camponeses e estudantes da área urbana.

A questão agrícola e a educação de modo geral, no Brasil, no que se refere à construção histórica, social e política, foi influenciada pelos processos de colonialidade. Segundo argumenta Gomes (2021), o processo de colonialidade que ocorreu na América Latina, mesmo com a independência, continua influenciando nas relações. O referido estudioso reconhece a necessidade que temos de rever os processos pedagógicos com a intenção de alcançarmos uma educação libertadora. Para ele, a questão pedagógica contém um modelo dominante desde a colonização.

A Educação Profissional prepara estudantes para atuar no mundo do trabalho respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (1996). A Educação Profissional e Tecnológica tem a finalidade de prepará-los para o exercício das profissões e para sua inserção no mundo do trabalho. De acordo com Gomes (2021), é importante integrar as

experiências de vida ao conhecimento técnico. Nesse sentido, a abordagem decolonial, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, pode contribuir para o referido campo no sentido de desvelar a colonialidade presente nos processos pedagógicos educacionais. Assim, justificamos a necessidade de pesquisar a abordagem decolonial na Educação Profissional e tecnológica em seus aspectos de colonialidade e decolonialidade de modo a contribuir com o trabalho pedagógico no referido campo de estudo.

Conforme já citado anteriormente, o objeto de estudo da pesquisa se refere ao lugar da agroecologia no curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo no IFC no Campus de Abelardo Luz. Nesse sentido, apontamos como questão principal: Qual o lugar da agroecologia no curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo do IFC, no campus avançado de Abelardo Luz na perspectiva decolonial? Para responder a questão principal, respondemos a duas específicas: (1ª) A partir dos documentos oficiais, quais concepções de Educação Profissional e Tecnológica, com foco na relação e contradições da EPT e do ensino agrícola permeiam esses documentos? De que modo, ou seja, como a Agroecologia é mencionada/ vivenciada no curso? Quais são seus fundamentos pedagógicos e implicações para o currículo e como se manifesta na prática educativa e, em seus desdobramentos? (2ª) O que constitui a Pedagogia do Campo e como esta Pedagogia orienta as aprendizagens agrícolas na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil? e como objetivo geral buscamos compreender o lugar da Agroecologia no curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo do IFC, partindo da teoria decolonial.

Realizamos um estudo de caso de caráter qualitativo, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico do curso e a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Realizamos revisão bibliográfica e documental, análise documental e entrevistas semiestruturadas^{vii}. Para análise, utilizamos a triangulação de dados.

As entrevistas ocorreram a partir de perguntas, considerando o contexto histórico que envolveu a implantação do curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo; a construção coletiva do projeto pedagógico; e a percepção dos gestores, coordenador, docentes e aluno sobre a realidade vivida. A entrevista teve caráter aberto, onde o entrevistado respondeu às perguntas de acordo com a sua concepção de mundo e de sociedade. Foram realizadas duas entrevistas de forma presencial na cidade de Blumenau e quatro online, totalizando seis entrevistas. Foram entrevistados dois diretores, um coordenador, dois docentes e um aluno. As entrevistas ocorreram nos meses de novembro e dezembro do 2021, e setembro de 2022. A

investigação ocorreu no campus Avançado Abelardo Luz do IFC, localizado na Estrada Geral- Assentamento José Maria - SN, no município de Abelardo Luz, região Oeste Catarinense.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética com o número de Parecer nº 5.061.039 e aprovado em conformidade com a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Na sequência, apresentamos a pedagogia, com ênfase em educação do campo do IFC no campus de Abelardo Luz; a pedagogia com ênfase em Educação do Campo na transição agroecológica do curso partindo da teoria decolonial; e as considerações finais.

Pedagogia com ênfase em Educação do Campo do Instituto Federal Catarinense no campus Abelardo Luz

O curso de Pedagogia do Campo foi criado com o objetivo de suprir a demanda de formação de educadores para atuar nas escolas do campo. De acordo com o Projeto pedagógico do curso, segundo o IFC (2017, p. 18) “a qualidade do ensino... exige também a formação de docentes preparados para atender a essa realidade e especificidade”.

A Educação do Campo visa mudar a realidade educacional do campo, sendo construída a partir de diálogos entre diferentes esferas da sociedade, teve seu início no I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – ENERA em 1997, no I Encontro Nacional de Educação do Campo em 1998, nas lutas dos Movimentos Sociais do Campo, dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dos pequenos agricultores, das comunidades indígenas e quilombolas, sindicatos, organizações sociais, com a Universidade Nacional de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal da Bahia, entre outras.

A proposta de Educação do Campo contrapõe à perspectiva da colonialidade do poder, do saber e do ser, na abertura ao diálogo e na diversidade. Segundo IFC (2017, p.17) “foi fundamental a articulação com experiências históricas de lutas e resistências na educação desenvolvidas pelas Escolas Famílias Agrícolas e pela Educação Popular, principalmente pelo Movimento da Educação de Base”. Essa proposta vem de experiências de sujeitos e de grupos que lutaram para terem seus direitos reconhecidos. Ela surge do enfrentamento às políticas neoliberais e hegemônicas para a educação e agricultura. Segundo Caldart *et al.* (2013, p. 262) “a importância do debate da educação e do contraponto ao modo de produção de vida é relevante para... trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos”.

A proposta do curso de Pedagogia do Campo foi elaborada com a participação de docentes que atuam no Campus do IFC de Abelardo Luz no ano de 2017, e as atividades

formativas tiveram início no ano de 2018. O Campus situa-se numa região agrícola, área de muitos assentamentos rurais e reservas indígenas, integrando o território da Cidadania, tendo uma grande necessidade de formar professores que dialoguem com essa realidade do campo.

De acordo com Caldart *et al.* (2013, p. 261), a Educação do Campo encontra-se num contexto de luta requerida pelos movimentos sociais que buscam vinculá-la à realidade vivida, especialmente pela Educação do Campo e constituir-se-á, então, como reflexão teórica e prática, marcada pelas contradições que o meio rural vive. Dentre as características que definem a Educação do Campo, está a consciência de mudança e à luta social pelo acesso dos sujeitos do campo à Educação do Campo. Outra característica Envolve a luta por políticas públicas mais abrangente entre as diferentes lógicas de formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil. A Educação do Campo combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela reforma agrária e pela soberania alimentar ao território. Ela defende as especificidades dessas lutas e práticas, e suas contradições, pois faz análise específica, ajudando a compreender e enfrentar a lógica tanto da educação, quanto às lógicas de produção da vida; suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social humana da diversidade de seus sujeitos. Assume que o diverso é patrimônio da humanidade e busca superar as relações sociais capitalistas; seus desafios são práticos, não se resolvem, somente no plano da disputa teórica porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, rigor de análise da realidade concreta e perspectiva de práxis.

Segundo Caldart *et al.* (2013, p. 261) A Educação do Campo tem como concepção de educação a perspectiva emancipatória vinculada a formação social e humana; a escola tem sido objeto central de lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo como prática dos camponeses busca conjugar o acesso à educação do estado contra a tutela política e pedagógica do estado; os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Defende a valorização de seu trabalho e formação específica nessa perspectiva, segundo Caldart *et al.* (2013, p.262) “estas características definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as condições sociais que a produzem”.

De acordo com as DCNs da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, entre as aptidões necessárias ao exercício da função da docência, conforme inciso XIII, parágrafo único, cabe aos professores segundo IFC (2017, p. 21) “promover diálogo entre a comunidade... e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas,

políticas e religiosas próprias da cultura local; atuar como agentes interculturais para a valorização de temas específicos relevantes”.

Visando essa formação, o curso se orienta pelos princípios filosóficos pedagógicos presentes no PDI e, no que se refere à concepção de formação humana, de sociedade e de educação, se fundamentam no materialismo histórico e dialético.

Quanto à concepção de educação dos Institutos Federais, segundo IFC (2017, p. 23) “o ser humano é o único capaz de transformar o seu conhecimento a partir de abstrações, do acúmulo de experiências e do pensamento produzindo novo conhecimento de ação transformadora do mundo”. E a educação, segundo IFC (2017, p. 24) “é parte integral da dinâmica transformadora e transformante do ser humano... mediado pelas relações sócio-históricas dos sujeitos e das condições objetivas que o constituem e a educação escolar tanto pode reproduzir, quanto pode contribuir para transformar a sociedade”. A formação omnilateral base da proposta pedagógica e do trabalho pedagógico segue a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem defendida por Vygotsky (2001), a qual corresponde ao modelo de desenvolvimento das funções mentais superiores, que se traduz no resultado de todas as experiências socialmente vividas e a relação dialética do sujeito no meio em que vive.

Segundo IFC (2017, p. 27) os princípios filosóficos da formação humana dos estudantes correspondem à formação omnilateral, o acesso ao conhecimento amplo e profundo da realidade, a formação crítica, a necessidade de construção de identidade de classe, a formação para o trabalho e pelo trabalho, auto-organização dos sujeitos e planejamento coletivo.

Estes princípios são formados a partir dos princípios pedagógico-metodológicos do trabalho pedagógico: o primeiro princípio é o epistemológico, entende o conhecimento como construção sócio-histórico cultural. O homem se faz pelo trabalho coletivo. Segundo IFC (2017, p. 27) “a função do curso é socializar o conhecimento produzido histórica e socialmente, na perspectiva de aprender a própria história”.

O segundo princípio se refere à relação dialética entre teoria e prática, onde os conteúdos servem de reflexão sobre a realidade local e global. Segundo IFC (2017, p. 27) “a partir dos conteúdos formais propiciar uma reflexão sobre a realidade próxima e ampla...para intervirem significativamente sobre a mesma”.

O terceiro princípio é sobre a pesquisa como centro no trabalho pedagógico. O quarto princípio se refere à perspectiva interdisciplinar articulada ao curso e aos pressupostos do materialismo dialético/elemento mediador entre as disciplinas, que significa, segundo IFC (2017,

p. 28) “a máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e criatividade”.

E o quinto princípio está voltado ao aspecto político classista da educação e aponta a necessidade de desvelar a sociedade de classes e fazer da educação um meio de luta no combate às desigualdades e ampliação de consciência sobre ela. Segundo IFC (2017, p. 29) “é recomendada a gestão participativa... para que todos os envolvidos no processo atuem efetivamente na construção, implementação e avaliação da proposta”.

Constatamos, a partir da análise dos princípios filosóficos da formação humana e dos princípios pedagógicos-metodológicos do trabalho pedagógico que o conhecimento teórico articulado à prática social resulta na práxis pedagógica. E que a interdisciplinaridade contribui para a construção de novos conhecimentos. As disciplinas, tanto na sua abordagem quanto na metodologia, buscam desenvolver uma relação dialógica entre elas. As disciplinas do curso estão organizadas em dois eixos: o primeiro é o da Educação e Luta de Classes; e o segundo, Trabalho, Educação e Movimento.

Os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos do curso, a relação teoria prática/práxis pedagógicas; a interdisciplinaridade e os temas transversais conforme constam no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo direcionam o ensino e a aprendizagem agrícola na educação profissional e tecnológica no Brasil e por isso estão voltados para o nosso objeto de estudo, ou seja, o lugar da Agroecologia no curso de pedagogia do Campo no IFC no Campus de Abelardo Luz. Através das narrativas no documento analisado, identificamos as características da pedagogia do campo que orientam as aprendizagens agrícolas voltadas para a educação profissional e tecnológica e percebemos que as mesmas divergem da lógica da perspectiva da *hybris* do ponto zero de Castro Gomez (2007) e da estrutura triangular das colonialidades do poder e do saber de Quijano (2005; 2007) e do ser de Mignolo (2005) ao negarem em suas dinâmicas curriculares o padrão colonialista de educação. Igualmente, percebe-se que as características presentes nas narrativas do PPC (2017) e do PDI (2014; 2019) direcionam a atenção para o que Oliveira e Candau (2010) compreende como práticas decoloniais levando em conta as diferentes formas de produzir conhecimentos e fazem parte de projetos voltados para a emancipação do conhecimento. Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018) a educação decolonial requer práticas decoloniais e nesse sentido as narrativas nos documentos são suporte a essa construção.

Com o objetivo de analisar a concepção de educação profissional e tecnológica com

foco na relação e contradição da EPT e do ensino agrícola, buscou-se a partir das narrativas do sujeito entrevistado e da análise documental do PDI interpretá-las sob a perspectiva da *Hybris* do ponto zero. Uma das perguntas que mobilizou o campo de compreensão da concepção de EPT implicou na pergunta: Você acompanhou o movimento da Pedagogia da Alternância no Campus de Abelardo? De acordo com a resposta do SE6: “ Sim, nos cursos técnicos integrado sim porque o Campus já nasce com essa proposta integrada à perspectiva da existência da Instituição naquele território...” Conforme narra o entrevistado, a Pedagogia da alternância é uma ferramenta de viabilização do direito a educação, é uma proposta integrada à realidade. A partir dessa compreensão observa-se no PDI (2014; 2019) as diretrizes que orientam o Projeto Pedagógico e este, orienta os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido a concepção de EPT que deve permear as ações de ensino, pesquisa e extensão nos IFs fundamentam-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura, elementos fundamentais para a vida humana, para a investigação científica e para a participação cidadã. Assim, constata-se que a concepção de EPT diverge do modelo de ensino agrícola tecnicista e instrumental. Nesse sentido, nossa análise e interpretação a partir da perspectiva colonial, da *hybris* do ponto zero de Castro Gomez (2007) a qual concebe a Universidade como único lugar de produção de conhecimento. A pedagogia da alternância diverge da proposta da *Hybris* pelo fato de que esse modelo colonial *da Hybris*, não vincula-se a realidade do estudante e aos saberes locais, vincula-se a idéia de que a Universidade é o único lugar (legítimo) de produção de conhecimentos.

Observa-se, por outro lado, que a concepção de EPT como meio de integrar ciência, tecnologia e cultura norteia os processos de ensino, pesquisa e extensão, faz parte das estratégias de reorganização do ensino em função das demandas que regulam o ensino Superior na América Latina e Caribe.

Em relação à pergunta – como você vê a questão do diálogo de saberes no Campus? De acordo com a resposta do sujeito entrevistado SE6:

Institucionalmente a rede Federal, obviamente ela obedece a Constituição, obedece a LDB e mesmo a lei de criação dos Institutos, ela tem toda a fundamentação da participação da comunidade, obviamente por ser um serviço público, é preciso viabilizar esse diálogo. Em Abelardo Luz foi criado um Núcleo de desenvolvimento do Campus onde participavam representantes da Cooperativa, das duas escolas, da Associação de produção agroecológica ali do Assentamento, participavam no Núcleo de desenvolvimento do campus, participação de movimentos sociais, representantes de professores, representantes de alunos e representantes da gestão do Campus. Esse núcleo era o que a gente chama de Eixo administrativo que consultava os participantes para poder sugerir a quem toma as decisões, aos Conselhos Deliberativos do Instituto ... pra falar assim nhó! a gente tem o Campus, tem esses cursos, tem esses professores, por onde vocês acham que o Campus precisa caminhar? que tipo de curso precisa ser aberto? Curta duração, média duração, curso superior, pós-graduação? (SE6, 2022, n.p).

Para o sujeito entrevistado o diálogo no campus é compreendido como um direito constitucional da comunidade e dos segmentos sociais participar e expressar a sua opinião. Conforme narrativa do entrevistado, o diálogo, a participação e a gestão democrática se encaixam-se na perspectiva de uma visão decolonial, divergindo da lógica da *hybris* do ponto zero de Castro-Gómez (2007), na qual a Universidade produz silenciamentos, invisibilidades quanto aos saberes local e a diversidade cultural. Percebe-se na narrativa do sujeito entrevistado que uma gestão democrática ocorre com conflitos e contradições dos diferentes interesses que permeiam a sociedade. Nesse sentido, ela abre brechas para a perspectiva decolonial, de acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.5) a pedagogia decolonial dialoga com experiências críticas.

Essa Pedagogia opera além dos sistemas educativos (escola e Universidades) ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construído nas escola, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.

Constatou-se, a partir das falas do sujeito entrevistado, que a concepção de EPT do IFC se volta para a realidade local, para o saber local, para a diversidade cultural do território na medida em que integra ciência, tecnologia e cultura, divergindo assim do modelo de ensino agrícola de viés tecnicista, cartesiano e instrumental historicamente configurado no campo da educação profissional no Brasil.

Com o intuito de atender aos objetivos específicos da pesquisa referente ao modo como a agroecologia é mencionada/vivenciada no curso de Pedagogia do Campo partindo da teoria decolonial, analisamos as falas dos sujeitos entrevistados e as narrativas do PDI (2014; 2019) e do PPC do curso de Pedagogia (2017).

Para a pergunta feita ao sujeito entrevistado SE4: como você vê a questão da educação e da agroecologia? passa pelo curso? por algum movimento ou situação? Frente à pergunta posta, a resposta do sujeito entrevistado foi:

Quando eu vim para o IFC aqui em Abelardo e começamos a pensar a proposta de uma Pedagogia para a educação do campo, a temática da Agroecologia ela estava junto porque justamente a educação do campo, ela pensa essa modalidade também. Digamos assim, esse olhar para o modo de produção de vida dos agricultores. É no sentido da necessidade da gente transformar esse modo de produção que hoje está muito mais vinculado ao agronegócio, no

sentido do projeto neoliberal para a agricultura. Então, quando a gente pensa na Agroecologia e na Educação do Campo vinculadas é justamente pensar uma formação de seres humanos que possam criar outras relações com a natureza, produzindo a sua vida ... e aí a gente trás isso para dentro do curso de Pedagogia. Nós temos um eixo específico no curso de Pedagogia que trata da Educação do Campo, são cinco disciplinas. Ela começa refletindo sobre a formação o povo brasileiro; a constituição social do povo brasileiro; depois a questão agrária no Brasil; depois os Movimentos Sociais; a Educação do Campo em si como concepção; e tem uma disciplina que é Educação em Agroecologia. (SE4, 2021, n.p).

Destacamos que, de acordo com a fala do sujeito entrevistado, a agroecologia e a educação do campo estão vinculadas a um projeto maior de formação de seres humanos, capazes de criar relações respeitadas com a natureza, produzindo sua vida, sua cultura, respeitando a natureza em suas diversas relações. De acordo com as narrativas, a proposta do curso foi pensada pelos docentes juntamente com a temática da agroecologia por ser uma modalidade da educação do Campo. Frente as narrativas do sujeito entrevistado SE4 constatamos que os saberes da pedagogia da agroecologia estão relacionados com o saber viver e sendo assim, a Agroecologia é vivenciada no curso como uma campo de conhecimento que transcende o paradigma hegemônico e que e necessita estar vinculada a vivência prática dos sujeitos do campo.

Constatamos que a Agroecologia é vivenciada enquanto uma proposta que esta sendo construída, a qual inserida na análise crítica da *hybris do* ponto zero de Castro Gomez (2007) compreende que o diálogo de saberes ne educação rompe com a estrutura triangular das colonialidades do ser, do saber e do poder e que anterior à implantação do modelo epistêmico moderno colonial de paradigma hegemônico e eurocêntrico havia uma concepção de mundo onde a natureza, os seres humanos e o conhecimento formavam um todo interrelacionado.

Destaca-se ainda, como uma crítica do sujeito entrevistado, de que na busca de transformar o modo de produção vinculado ao agronegócio, do projeto neoliberal, abre uma brecha em relação a perspectiva da pedagogia decolonial proposta por Walsh, Oliveira e Candau (2018), a qual compreende que um trabalho de politização da ação pedagógica insere-se numa proposta pensada a partir de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracial, a qual viabiliza, enfrenta e transforma estruturas e instituições. Assim sendo, uma prática assim concebida contradiz a hegemonia cultural e racial da produção do conhecimento eurocêntrico. Segundo IFC (2014, p. 37-38) a formação omnilateral é base da proposta de educação do curso de pedagogia em ênfase em educação do campo.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humana e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas

dimensões envolvem sua vida material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Chauí, 2012 apud, PDI, 2014, p. 37-38).

Uma educação que visa a formação humana passa todas as dimensões constitutivas do ser, a qual se configura a partir de todas as experiências vividas em diálogo com os sujeitos e o meio em que vivem, que por sua vez implica segundo IFC (2017) numa prática sustentada pelos pressupostos da perspectiva Histórico-cultural de aprendizagem defendida por Vygotsky (2001) a qual compreende que as funções mentais superiores são produto da história socialmente construída e reflexo das interações dialéticas do sujeito com o meio.

Durante a entrevista fizemos a pergunta – quando e porquê o Seminário integrador foi pensado? De acordo com a resposta do sujeito entrevistado SE6:

Na verdade, a ideia do Seminário era para tentar desconstruir um pouco do que a gente chama das áreas delimitadas da formação cartesiana, da formação dos professores, então cada educador ficar restrito única e exclusivamente a sua disciplina né, essa forma disciplinar. Então, o Seminário era a perspectiva de construir um diálogo entre as áreas de formação dos educadores, do processo de construção junto com os estudantes, juntos com os educandos daquela perspectiva formativa. Então, o Seminário viabilizou o que a gente chama de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade, alguns usam o termo pandisciplinaridade, que infelizmente tinha muitas resistências por conta da formação dos educadores (SE6, 2022, n.p).

Constatamos a partir das narrativas do sujeito entrevistado SE6, que os seus argumentos converge para a mudança de paradigma da *hybris* do ponto zero para um outro paradigma científico e pedagógico, o qual compreende que o diálogo de saberes na educação e na agricultura é um movimento necessário para a produção do conhecimento nas Instituições de ensino. E que a transdisciplinaridade é um movimento que envolve ruptura com a triangulação das colonialidades portanto importante movimento para fortalecer e construir o novo paradigma, de uma nova ciência.

Passamos a analisar partes do texto da Lei nº 11.892/2008, Lei que criou os Institutos Federais e orienta-os quanto às finalidades e objetivos do IFs. Nessa pesquisa destacamos as finalidades contidas no inciso IV e IX, e os objetivos que constam nos incisos IV e V, no que diz respeito às finalidades dos IFs:

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

IX- promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Para nossa análise frente aos incisos IV e IX, os quais advertem sobre as finalidades do IFs, ou seja, cabe aos mesmos realizar formações que fortalecem arranjos produtivos sociais e culturais locais, além de desenvolver tecnologias sociais voltadas à preservação do meio ambiente. Considera-se, nessa análise, os pressupostos da *hybris* do ponto zero de Castro-Gómez (2007) e as triangulações das colonialidades, portanto, estas finalidades diferem da perspectiva colonial ao se aproximar dos saberes locais a partir do fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, e ao desenvolver tecnologias voltadas a preservação do meio ambiente, voltando-se para a sustentabilidade e a produção do conhecimento integrado e interdisciplinar.

Quanto aos objetivos dos Ifs, a Lei nº11.892/2008 adverte que, cabe aos Ifs:

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

V- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Constatamos em nossa análise, em relação aos objetivos do IFs, que o inciso IV visa desenvolver atividades de extensão com base nos princípios e finalidades da EPT e no desenvolvimento de processos educativos visando possibilidades de trabalho, renda e emancipação dos estudantes. Quanto ao perfil da Instituição, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional segundo IFC (2019, p. 32) “cabe aos Institutos Federais conhecer as características regionais e locais e fazer relações entre o local e o global... comprometido com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais”.

Nesse sentido, segundo Caldart *et al.* (2013) a Educação do Campo deve estar atrelada à realidade social e política dos trabalhadores do campo, remetendo à sua cultura, ao trabalho agrícola, aos saberes dos povos que habitam os assentamentos e à luta dos sujeitos que moram no campo por uma educação de qualidade que contribua para a formação nessa perspectiva. Assim sendo, nossa análise é de que as audiências públicas consistem num movimento que contradiz o modelo colonialista da *hybris* do ponto zero de Castro-Gómez (2007), onde o conhecimento eurocêntrico não dialoga com a realidade e com os saberes locais.

Conforme a perspectiva do modelo epistêmico colonial da *hybris* do ponto zero de Castro- Gómez (2007), a Universidade é o único lugar de produção de conhecimento. Contrapondo

a esse paradigma, considera-se que a participação da comunidade local e o diálogo de saberes instituído na escolha dos cursos valorizou outros saberes e outras formas de produzir conhecimentos. De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do poder nega os modos de produção do conhecimento a partir dos saberes do colonizado e, sendo assim, apontamos para uma possível ruptura em relação ao modelo da *hybris* do ponto zero de Castro-Gómez (2007) em direção a uma outra perspectiva, mais crítica e integrada às necessidades da comunidade do território dos assentamentos.

A Pedagogia com ênfase em Educação do Campo na transição agroecológica do curso partindo da teoria decolonial

Buscando alcançar os objetivos de pesquisa, partimos inicialmente com uma informação feita pela pesquisadora: - Olhando a matriz curricular do curso, existe um componente curricular que trabalha a Agroecologia! O sujeito entrevistado SE6 respondeu:

Isso acontece exatamente porque a pedagogia precisa estar adequada ao território onde ela se dá. A Constituição Brasileira ela é muito avançada na promoção e na formação de alguns direitos. Infelizmente esses direitos não conseguem ser materializados em boa parte dos municípios do país. Embora esteja lá a educação do campo um direito do cidadão e um dever do estado, muitos municípios no interior desse brasilão gigantesco não conseguem se efetivar. Então a experiência do Campus de Abelardo consegue dar um passo a diante na efetivação de políticas públicas que já estão fixadas desde a Constituição, estão elaboradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e principalmente organizados nos pareceres do Conselho Nacional de Educação quando fixam a educação do campo como uma necessidade como uma exigência por conta do perfil de produção que a gente tem no país, e as exigências dessas populações do campo. Então, a Agroecologia é uma ferramenta, é uma tecnologia, é uma concepção de ver a produção a partir do campo que ela é muito mais vinculada as exigências da agricultura familiar, de assentados, de ribeirinhos, de seres que precisam sobreviver com a sua própria energia, com o seu próprio trabalho no campo brasileiro.

O componente curricular que trabalha a Agroecologia corresponde a uma luta histórica pela efetivação do direito a Educação do Campo que perpassa em diversas legislações educacionais brasileiras. Na fala do entrevistado SE6 há uma ruptura com o conceito da colonialidade do poder, do saber, e do ser de Quijano (2005) de acordo com a perspectiva colonialista da *hybris* do ponto zero de Castro Gómez (2007) a Educação do Campo diverge da concepção colonial do poder e do saber ao constituir-se das necessidades, lutas e exigências das populações do campo e nesse aspecto a decolonialidade se configura através dos saberes e da diversidade cultural das populações do campo. Por outro lado, a Educação do Campo impacta diretamente na estrutura triangular das colonialidades pelo fato de que a Universidade deixa de

ser o lugar privilegiado de construção do conhecimento.

De acordo com a Resolução nº 33/2020, art. 8, foi aprovado a política de Educação do Campo e das pedagogias da alternância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, para os cursos e/ou campus organizados em alternância pedagógica, em relação a Educação do Campo, esta política defende que:

A Educação do Campo segundo a Resolução nº 33 (2020, p. 4) é uma política pública construída a partir das lutas dos movimentos sociais camponeses pela valorização de seus saberes e modos de vida, objetivando a superação da história prática de discriminação e descaso para com as especificidades das crianças, jovens e adultos de origem não urbana.

Constatamos a partir da análise do Art. 8 dessa resolução a necessidade de valorizar os saberes e os modos de vida das sujeitos integrantes dos movimentos sociais camponeses e, assim, romper com práticas colonialistas e discriminatórias, as quais, ao longo da história da ‘descoberta’ das américas, foram sendo reproduzidas. Nesse sentido, a valorização dos saberes e dos modos de vida dos camponeses encaixa-se na análise da *hybris* do ponto zero de Castro-Gómez (2007), a qual compreende que o diálogo de saberes rompe com a triangulação das colonialidades. Em relação ao lugar da agroecologia no curso de Pedagogia do Campo, reafirmamos que o mesmo envolve uma campo em disputa. Se por um lado o diálogo de saberes na educação fortaleceu a articulação do local/global e influenciou a existência do campus no assentamento José Maria, por outro lado é visível a correlação de forças contrárias à perspectiva emancipatória na educação.

O caso investigado permitiu compreender que a perspectiva crítica da agroecologia na formação docente é de fundamental importância para a construção do novo paradigma científico e pedagógico, de uma nova ciência voltada para a diversidade e para a formação humana.

Os princípios pedagógicos que orientaram a construção do conhecimento agroecológico, segundo Ferreira, Silva e Silva (2021), observados na análise do caso do Campus de Abelardo Luz, diz respeito à interdisciplinaridade como possibilidade de construir um trabalho pedagógico envolvendo as diversas áreas do conhecimento possibilitando a construção coletiva de uma proposta interdisciplinar ou transdisciplinar. Já a valorização do trabalho pedagógico compartilhado coletivamente se constituiu na medida em que, juntos, os docentes experienciaram outras formas de trabalhar pedagogicamente visando uma educação mais integrada às áreas do conhecimento, e à realidade dos estudantes.

Quanto ao aspecto da formação científica e teórica articulada à prática vinculada ao trabalho necessário, buscou-se a materialização do Seminário Integrador e da Pedagogia da

Alternância, considerando que o Seminário Integrador consiste num movimento necessário para o planejamento do trabalho colaborativo/coletivo e a Pedagogia da Alternância com sua dinâmica, possibilitando aos estudantes e aos professores dialogarem com a realidade local, e principalmente com a diversidade cultural do território do Assentamento José Maria.

A pesquisa como parte do processo educativo é utilizada como estratégia de trabalho do Seminário Integrador, na pedagogia da alternância, e visa, aproximar as realidades e dialogar com as necessidades. Esses quatro elementos segundo Ferreira, Silva e Silva (2021) fortalecem os vínculos com realidade.

Os processos de transição quanto à efetivação dessas políticas públicas vislumbrou-se a perspectiva decolonial, o que levou décadas para ser viabilizada e que, por outro lado, a colonização historicamente enraizada na sociedade se manifestou na inviabilização da efetivação dos direitos e das exigências da população do campo, ou seja, na negação do direito à população do campo de participar e dialogar. Além disso, percebe-se em outra narrativa que marca a transição, ou seja, o deslocamento, esta presente na Lei e se refere aos objetivos dos Institutos Federais, especificamente o objetivo nº 5, o qual adverte que cabe a estes estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Percebe-se que o desenvolvimento humano implica na execução de políticas públicas. E nessa direção, os objetivos IV e V dos Ifs - Lei 11.892/2008 avançou na transição pois o desenvolvimento regional se faz no local, vindo da construção dos sujeitos que, na simbiose com o meio e com a realidade, criam vínculos com territórios ainda inexplorados. E a capacidade humana de ser para além do capital reforça as características da Educação do Campo, criando vínculos e fazendo florescer a vida no campo.

Por outro lado, a construção de uma proposta voltada para a formação de professores na perspectiva da Educação do Campo vislumbrou-se numa mudança necessária na educação e na agricultura.

Considerações finais

O contexto de trabalho dos Institutos Federais brasileiros, no que se refere à oferta de cursos voltados para a Agroecologia, faz parte das inúmeras instituições universitárias brasileiras que trabalham com o ensino, a pesquisa e extensão voltados para a formação em Agroecologia, como é o caso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a partir do Núcleo de

Agroecologia da Rede de Agroecologia da Unicamp (RAU); da Universidade de São Paulo (USP), com o Núcleo de Agroecologia do Coletivo de Núcleos do Grupo Amaranthus, SAF, Terra e Rede Guandu; e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com o Núcleo de Agroecologia Apete, Caapua, Naac e outras instituições universitárias. Essas Instituições Universitárias brasileiras dão suporte às mudanças necessárias aos processos de transições agroecológicas que ocorrem na agricultura no Brasil.

Outrossim, destaca-se que, a partir das ações, atividades e Congressos promovidos pela Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) e pela Escola Latino-Americana de Agroecologia (SOCLA), com a realização de Fóruns Regionais e Congressos no ano de 2023. Foi de grande importância para a elaboração da pesquisa participar do GT Educação e Agroecologia no 12º Congresso Brasileiro de Agroecologia ocorrido de 20 a 23 de novembro de 2023 no Rio de Janeiro, o qual participamos, sendo assim, afirmarmos que o campo da Agroecologia vem se fortalecendo a cada dia no Brasil e na construção coletiva de produção de conhecimentos.

Igualmente, conclui-se que a teoria decolonial por conter em si a perspectiva crítica, nos ajudou a compreender às transições agroecológicas que ocorreram no curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo do Instituto Federal Catarinense no Campus de Abelardo Luz especificamente os pressupostos da *hybris* do ponto zero, a compreender o modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental.

Referências

ABA - Associação Brasileira de Agroecologia. (2007). *Construção do conhecimento agroecológico*. Brasília, DF: Aba.

Aguiar, R. C. (1986). *Abrindo o pacote tecnológico: Estado e pesquisa agropecuária no Brasil*. São Paulo, SP: Polis.

Altieri, M. A. (2012). *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Balla, J. V. Q., Massukado, L. M., Pimentel, V. C. (2014). Panorama dos cursos de Agroecologia no Brasil. *Revista Brasileira de Agroecologia*, 9(2), 3-14. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/15589-65950-1-PB.pdf>

Caldart, R. S., Pereira I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (2013). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Carson, R. (1962). *Primavera Silenciosa*. São Paulo, SP: Melhoramentos.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el dialogo de saberes: In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. *Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

CONEA - Conselho Estadual de Ensino Agrícola de Santa Catarina (2018). *A proposta catarinense para o ensino Técnico Agrícola no Brasil*. Blumenau, SC: IFC.

Dentz, E. V., Espíndola, C. J. (2019). Desempenho econômico-produtivo dos principais gronegócios da Mesorregião Oeste Catarinense (2000-2016). *Caderno de geografia*, 29(57), 29-45. <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2019v29n57p334-350>

Ferreira, E. A., Silva, N. R., Silva, M. G. da. (2021) Conhecimento Agroecológico. In *Dicionário de Agroecologia e Educação*. São Paulo: Expressão Popular, 253-258.

Frigotto, Gaudêncio. (2013). Educação omnilateral. In Caldart, R. S. *et al.* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.

Gomes, Sebastião W. (2021). Desafios da colonialidade na Educação Profissional. *Caderno de Resumos do Congresso de Leituta do Brasil*, 1(1). Recuperado em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/resumoscole/article/view/124>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Gubur, D. M. P., & Toná, N. (2013). Agroecologia. In Caldart, R. S. *et al.* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

IFC - Instituto Federal Catarinense. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense (PDI)*. Blumenau, SC.

IFC - Instituto Federal Catarinense. (2017). *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC)- Campus Abelardo Luz*. Recuperado de: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-Pedagogia-.pdf>

IFC - Instituto Federal Catarinense. (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense (PDI)*. Blumenau, SC.

Jacob, L. B. (2016). *Agroecologia na universidade: entre vozes e silenciamentos*. Curitiba, PR: Appris.

Lamar, A. R. (1995). *A crise do bloco socialista e a política de C & T em Cuba: O caso do Instituto Superior de Ciências Agropecuária de Havana* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Recuperado de: [file:///C:/Users/user/Downloads/lamar_adolforamos_m%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/lamar_adolforamos_m%20(2).pdf)

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

Mignolo, W. (2005). *La colialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas*: Buenos Aires:Clacso.

Neves, D. P. (2013). Agricultura familiar. In Caldart, R.S. *et al.* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-46. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

Pachón Soto, D. (2008). Nueva perspectiva filosófica em América Latna: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciência Política*, (3)5, 8-35. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17029/17893>

Paschoal, A. D. (2019). *Pragas, agrotóxicos e a crise ambiente; problemas e soluções*. São Paulo: Expressão popular.

Primavesi, A. M. (2002). *Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais*. São Paulo: Nobel.

Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina (2005). In Lander, E. (Orgs.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Quijano, A. (2007). Colonialidade del poder y clasificación social. In Castro Gómez, G. R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana – instituto Pensar, Universidad Central-iesco, Siglo Hombre Editores.

Resolução nº 33/2020. (2020, 09 de julho). Aprova a Política de Educação do Campo e das Pedagogias da Alternância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, para cursos e/ou campus organizados em alternância pedagógica. Recuperado em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/11/RESOLUCAO-No-33-2020-CONSUPER.pdf>

Roach, E. F. F., & Lamar, A. R. (2012). *El giro hacia los saberes excluídos. Revista entreideias*. (1), 27-43. Recuperado de file:///C:/Users/user/Downloads/5911-Texto%20do%20Artigo-20040-1-10-20130114.pdf

Schenkel, C. A. (2012). *Gestão ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado de: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13630>

Sevilla-Guzmán, E. (2006). *De la sociologia rural a la agroecologia*. Barcelona: Icaria.

Tardin, J. M. (2021). *Agricultura* (1a. ed.). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). *Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>, 1-16.

ii O livro intitulado *Agroecologia na universidade: entre vozes e silenciamentos* é resultado de uma tese de doutorado escrito por Luciana Buainain Jacob na Universidade de São Paulo ESALQ/USP, onde estudou os cursos públicos de engenharia agrônoma do estado de São Paulo, com o olhar voltado à abordagem da agroecologia em seus currículos e projetos pedagógicos.

ii Castro-Gomez é um dos fundadores da Teoria Decolonial, cunhou o termo *hybris* do ponto zero. Para o autor, esse modelo epistêmico é o paradigma que emerge ao final do século XV em que, com a expansão do sistema- mundo capitalista, é imposto a ideia de que homem e natureza não se integram. Nesse sentido, o conhecimento foi fragmentado e o modelo comparado à *Hybris*, referindo-se ao conceito grego que remete à presunção, arrogância e prepotência “[...] isto é, mais ou menos, o que ocorre com a ciência ocidental da modernidade. De fato, a *Hybris* é o grande pecado do Ocidente: pretender fazer de si um ponto de vista sobre todos os demais pontos de vista, mas sem que desse ponto de vista se possa ter um ponto de vista” (Castro-Gomez, 2007, p. 83).

iii A teoria decolonial corresponde à área de conhecimento que aborda a decolonialidade e a colonialidade no território da América Latina e Caribe desenvolvida pelo Grupo Modernidade/ Colonialidade. O grupo modernidade/colonialidade foi criado em 1990 por pensadores, estudiosos da filosofia e do pensamento Latino-Americano e Caribenho. A teoria decolonial foi pensada e construída pelos intelectuais do Grupo Modernidade/colonialidade (Oliveira; Candau, 2010). Para Pachón Soto (2008) seus fundadores foram Walter D. Mignolo, Argentina; Aníbal Quijano, Peru; Edgardo Lander, Venezuela; Enrique Dussel. Santiago Castro-Gomez, Colômbia; Catherine Wash, EUA/Equador; e Ramón Grosfoguel, Puerto Rico.

iv Primavesi, referência mundial e precursora da agroecologia no Brasil, formada em agronomia e doutora em Culturas do Solo e Nutrição Vegetal na Universidade Agrícola de Viena. De acordo com Primavesi (2002), o solo é um organismo vivo que depende do manejo ecológico correto.

v De acordo com Neves (2013, p. 33), a agricultura familiar se refere “a forma de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas”.

vi “Na área da alimentação tende-se entre outras coisas, a usar tecnologias que poupem recursos externos as unidades produtivas pecuárias, diminuam a fertilização química, aumentem o papel da fertilização orgânica, diversifiquem as pastagens e forragens” (FAO, 1989, p. 163 *apud* Lamar, 1995, p. 32).

vii As entrevistas semiestruturadas foram organizadas a partir de um conjunto de perguntas, envolvendo o processo de implantação do Campus de Abelardo Luz, a criação do curso de Pedagogia, o modo de organização da dinâmica curricular e outras questões que foram surgindo no decorrer da entrevista. Flick (2009) reforça sobre outro aspecto importante da entrevista semiestruturada, que é o seu caráter aberto, onde o entrevistado responde às perguntas segundo a sua concepção de mundo e de sociedade. As entrevistas semiestruturadas são identificados a partir de pseudônimos SE1, SE2, SE3, SE4, SE5, SE6, foi realizada envolvendo seis pessoas, entre eles, diretores, coordenador, professores e aluno.

viii O Seminário Integrador é um componente curricular estratégico que promove a integração de disciplinas de um determinado semestre, em torno de um eixo temático ou problema, na elaboração de atividades de pesquisa e extensão, a partir dos conteúdos trabalhados no âmbito do ensino, com socialização e discussão dos resultados junto à comunidade (CONSUPER, 2020, p. 6).

^{ix} O curso foi criado no Campus localizado na região agrícola, no Assentamento José Maria o qual demanda por formação que dialogue com a realidade no qual ele está inserido. A realidade do Campus de Abelardo Luz foi construída via resistências de camponeses que lutam pelo direito à terra e à Educação do Campo.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 28/10/2024
Aprovado em: 24/07/2025
Publicado em: 14/08/2025

Received on October 28th, 2024
Accepted on July 24th, 2025
Published on August, 14th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Appio, C. R., & Lamar, A. R. (2025). A transição agroecológica no curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo do Instituto Federal Catarinense, partindo da Teoria Decolonial. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19425.

ABNT

APPIO, C. R.; LAMAR, A. R. A transição agroecológica no curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo do Instituto Federal Catarinense, partindo da Teoria Decolonial. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e19425, 2025.